

DESARROLLO DE COMPETENCIAS ÉTICAS EN EL ÁMBITO DOCENTE UNIVERSITARIO

Amadeo Arderiu Calvo

Sumario: 1. Introducción. 2. Concepto de competencias. 3. Clasificación instrumental de competencias. 4. Las competencias éticas. 5. Desarrollo de competencias éticas y literatura aplicable. Propuestas. 6. Aplicación de la literatura “business ethics”. 7. Las competencias éticas integradas en las demás competencias. 8. El valor del ejemplo. Los formadores. 9. Discusión y conclusiones. Referencias.

Resumen

Este trabajo pretende mostrar, a la luz de la literatura existente, la necesidad de incorporar activamente la dimensión ética a los estudios universitarios. Así, entendiendo que un buen profesional solamente puede ser un profesional ético, el artículo preconiza la necesidad del desarrollo de competencias éticas en el seno de la Universidad, con un estímulo continuo de mejora desde el compromiso con la sociedad. En la práctica profesional, la interiorización de valores, tendrá una fuerza mayor que cualquier deontología o autorregulación corporativa, que no son más que documentos de mínimos. Se trata, pues, de completar la formación de buenos profesionales, cuyas futuras generaciones están en la Universidad. El desarrollo de competencias éticas, en los estudios universitarios, debe estar permanentemente presente a través de todos los programas formativos y asignaturas, con el objetivo común (educandos y educadores) de alcanzar la excelencia profesional. La dimensión ética no puede ser un añadido, sino que es parte integral de la acción humana. Por ello, las competencias éticas deben ser desarrolladas en comunión con las demás, de forma absolutamente integrada, como parte indisoluble de toda materia curricular y a lo largo de todo el proceso formativo. En el texto se abordan posibles metodologías formativas. El papel de quienes como docentes integran la Universidad, no solamente será el de transmitir unos conocimientos y posibilitar un ámbito de práctica, sino también enseñar a través del ejemplo, siendo el papel del formador similar al que desempeña el liderazgo en un grupo de profesionales.

Palabras clave

COMPETENCIAS ÉTICA APRENDIZAJE CONOCIMIENTO UNIVERSIDAD

COMPETENCIES ETHICS LEARNING KNOWLEDGE UNIVERSITY

1. Introducción.

Se entiende que no es posible ser buen profesional si no se es una buena persona, en un estímulo continuo de mejora, dentro de un contexto social. Un buen profesional es un profesional ético, y si no es ético no será un buen profesional “porque le faltarán competencias, capacidades, actitudes y valores necesarios para desempeñar bien” (Argandoña, 2002).

Indudablemente, las profesiones y las organizaciones que las agrupan (colegios profesionales, asociaciones, etc.) han cuidado del buen hacer de sus miembros, a través de la deontología, los ya abolidos tribunales de honor y sistemas de autorregulación que velan por la correcta praxis de cada disciplina (incluso con la posibilidad de sancionar a quienes incumplan lo que se establece en ellos). Sin embargo, se entiende que más allá de códigos de conducta (que en muchas ocasiones no son más que documentos de mínimos) debería promoverse una constante interiorización de valores, absolutamente indisolubles a la manera de entender cualquier profesión.

La dimensión ética no puede ser un barniz, que acompaña el trabajo profesional, al que recurrir cuando aquél lo demanda, sino que es parte integral de la acción, del día a día. Tal compromiso, con ideales personales y con la sociedad, ha de estar presente en la Universidad, donde la educación está inmersa en una manera de hacer y una manera de ser, sin las que es imposible alcanzar la excelencia profesional, objetivo común de educandos y educadores. En definitiva, se trata del desarrollo de valores, compartidos, en el seno universitario.

Proponer la reflexión ética del ejercicio profesional, será parte del esfuerzo desplegado en la etapa universitaria, posibilitando el desarrollo de las correspondientes competencias. Así pues, la acción humana, dentro de la que se incluye la práctica profesional y la educación de la misma, nos remite a las competencias del individuo. Entre ellas, las competencias éticas, como un valor fundamental de la formación que todo profesional puede recibir.

Este comunicado centra su estudio en la época de aprendizaje, sin que ello implique suponer que es la única oportunidad de desarrollar las competencias de cada persona. Se aprende y se mejora, en todo tipo de escenario social, desarrollándose, por tanto, las correspondientes competencias en todo ámbito de conocimiento y experiencia. Pueden pues entenderse como parte de las competencias transversales las que aquí denominamos éticas, en tanto que comunes a todas las disciplinas profesionales.

El comunicado defiende, como una de sus propuestas, que formar profesionales con un perfil ético, supone desarrollar sus competencias éticas en comunión con las demás competencias, de forma indivisible (no como algo separado y propio de una disciplina autónoma). La ética, las buenas prácticas, van ligadas al quehacer diario, a las decisiones que se toman, a la manera de entender las relaciones y el compromiso profesional. No es un aspecto autónomo de la vida personal, desligado de las demás dimensiones que la componen.

Formar dentro de los valores éticos, se inscribe también en el marco universitario, donde se desarrolla el progreso profesional (y por tanto también el personal), buscando la excelencia con rigor. Asimismo, en toda práctica y en todo aprendizaje hay una actitud y una voluntad, que también deben estar patentes en la labor de quien transmite esos conocimientos, desde su posición como docente y con su ejemplo como responsable del progreso de otras personas.

Se propone también, en el comunicado, como premisa de trabajo, la traslación de los postulados de ética aplicada al mundo de la empresa, a todo lo concerniente al mundo profesional, como soporte a los planteamientos del desarrollo de las competencias éticas

en el seno de la Universidad. Efectivamente, dado que la ética no puede compartimentarse, no es sólo materia de empresa o de dirección de empresas, considerándose posible la generalización de una gran parte de postulados del “business ethics” a todos los campos técnicos o profesionales, en los que desarrollar las adecuadas competencias, tanto en la fase de estudio como en su futura práctica.

Se pretende que el texto sea una piedra de toque más, en la discusión de un importante aspecto de nuestra labor formando futuros profesionales desde la Universidad. A tal objeto, el comunicado basa gran parte de sus propuestas en el principio de “unidad ética”, que conceptualiza la premisa de que solamente existe una única ética, en cualquiera de todos los ámbitos de acción humana, no siendo posible compartimentarla.

2. Concepto de competencias.

La determinación de las competencias, a efectos universitarios y de la descripción de profesiones, tiene gran importancia, quedando reflejadas incluso en leyes y diarios oficiales.

A título específico, en España, debe citarse el REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en el que textualmente se afirma que: *“Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición. Se proponen los créditos europeos, ECTS, tal y como se definen en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, como unidad de medida que refleja los resultados del aprendizaje y volumen de trabajo realizado por el estudiante para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios, poniendo en valor la motivación y el esfuerzo del estudiante para aprender”*.

No existe una definición precisa de “competencias”. Desde un punto de vista estrictamente lingüístico, el RAE (2001) define “Competencia” como *“Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”*.

Más allá de la etimología, la descripción del término “competencias” responde a diferentes enfoques y a su particular acomodo a determinado entorno. Las competencias no son sólo un repertorio de actividades, ya que se es competente en un contexto concreto.

Como primera aproximación, muy breve, cuando la literatura científica se refiere a competencias, hay una cierta dirección a asociar el concepto a “capacidades y habilidades”, que deben ser “observables”. En otras ocasiones, refiriéndose a competencias, se hace distinción entre aptitudes y actitudes de la persona.

Haciendo un repaso histórico, tras la “técnica de incidentes críticos” de Flanagan (1954), las primeras investigaciones acerca de competencias se remontan a David McClelland (1973), que elaboró un modelo de competencias que permitía definir la práctica profesional (laboral), sin que ésta tuviera influencia alguna de otros factores externos (raza, cultura, género, etc.). En sus conclusiones, destacó que para tener éxito

al incorporar una persona para trabajar en una organización, no bastan sus titulaciones o el resultado de los tests a los que ha sido sometido, siendo preciso tener en cuenta una más compleja relación de variables, relacionadas entre ellas, que definen las características propias de cada individuo.

A partir de estos estudios, de gran importancia en la gestión de personas, se desarrollaron los trabajos de Boyatzis (1982) y Raven (1984). En concreto, Boyatzis efectuó una encuesta a un conjunto de directivos acerca de los comportamientos que consideraban que habían ayudado a la mayor eficacia, describiendo veintiún tipos diferentes de competencias. Posteriormente, y potenciados por empresas de consultoría, se han vinculado las competencias del individuo con las de la organización, desarrollándose un gran número de estudios relacionados con el entorno competitivo.

Desde un punto de vista más estratégico, dentro de la gestión empresarial, las propuestas de McClelland se incorporan al concepto de “core competencias” desarrollado por Prahalad y Hamel (1994). Dicha teoría aborda aquellas competencias clave, que aportan a una empresa ventajas competitivas diferenciales respecto de sus competidores, y que son difíciles de imitar. En definitiva, plantea que desarrollando las competencias de los individuos, se desarrollan las de las organizaciones en las que colaboran aquellos.

Actualmente hay varias vías de investigación, enfocadas a su definición y clasificación, así como a su detección (véase la teoría de los 360°).

2.1. Clasificación. Diferentes aproximaciones.

Desde la visión del proyecto Tuning (2003), se distingue entre competencias genéricas y específicas. Las competencias genéricas, que pueden asimilarse a lo que también se denomina en este estudio “competencias transversales” (comunes a todas las profesiones), las divide en tres tipos:

- Instrumentales: herramientas para el aprendizaje y la formación.
- Interpersonales: capacidades que permiten mantener una buena relación social, dentro de las que el informe incluye el compromiso ético.
- Sistémicas: relacionadas con la gestión de la totalidad de la actuación.

Esta clasificación, está recogida en España en el RD 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y es abrazada en sus idearios de forma explícita por diversas instituciones formativas.

Las específicas las divide en nueve áreas, más directamente relacionadas con disciplinas concretas del conocimiento.

Otra clasificación de competencias, fruto de un cuestionario propuesto a 150 directivos, es la propuesta de Chinchilla y García (2001), que las divide en:

- Competencias estratégicas: relacionadas con el entorno externo de la organización y la orientación a los beneficios.
- Competencias “intratégicas”: relacionadas con el entorno interno de la organización, orientadas a cohesionar compromiso entre los que la integran.

- Competencias de eficacia personal: que facilitan la mejor relación entre el individuo y su entorno, con un constante desarrollo personal.

3. Clasificación instrumental de competencias.

A pesar de que en el comunicado se defiende la necesidad del desarrollo integral de todas las competencias en el ámbito universitario, es posible su disección teórica para mejor describir su estudio. Así, a efectos metodológicos, asumiendo que no abarca todos los matices que las diferentes clasificaciones y definiciones descritas aportan, en este estudio se dividen las competencias en profesionales (más específicamente referidas a la actividad concreta que se desarrolla) y personales (relacionadas con el desarrollo de cada individuo y con su sentido de pertenencia a la sociedad).

En cualquier caso, tal dicotomía es puramente instrumental, dado que no es posible escindir un individuo en diferentes capacidades o cualidades, es decir, no se deja de ser persona (convicciones, valores, cualidades de relación) cuando se está ejerciendo como profesional.

En definitiva, a efectos de contextualizar lo que se describe aquí, puede afirmarse que la suma de las competencias profesionales y personales conforma el conjunto de conocimientos, habilidades y valores de cada profesional, presentes en sus acciones, implicados en la toma de decisiones y en la resolución de problemas. Dentro de un contexto estrictamente clasificatorio, puede entenderse que las competencias éticas, como transversales, forman parte de las personales, aunque no tienen sentido per se si no están integradas en las profesionales, dado que sólo son relevantes en la práctica, en la acción humana y en libertad.

Así pues, como se ha expuesto, y sin pretender decantarse por ninguna de las clasificaciones o definiciones antes inventariadas, instrumentalmente, para su estudio, las competencias se dividen aquí en profesionales, personales y éticas (obviando que alguna pueda estar contenida en otra). En cualquier caso, esta diferenciación, solamente sirve al comunicado para volver a unir las, una vez exploradas las competencias éticas, dado que en el texto se postula que no es posible desarrollarlas de forma separada.

No se entiende un buen profesional si no es ético también. No es posible separar la calidad técnica de un profesional de su calidad ética. Por ello, incorporar competencias comunes a todas las profesiones o estudios, dentro del marco de los estudios universitarios, capacitará al futuro profesional, en tanto que individuo, para la buena acción, comprometido con la honestidad y la excelencia, desde su comportamiento basado en valores y principios.

4. Las competencias éticas.

En el ámbito profesional, habitualmente hay una solución óptima para determinado problema, pero no es fácil determinarla en el ámbito ético. Discernir cuál decisión o qué actuación es mejor o peor, en muchas ocasiones es difícil, dado lo poco preciso de los baremos de juicio. Además, las personas pueden tener culturas, orígenes, o creencias, diferentes y absolutamente respetables, que influyen en sus juicios.

Formar buenos profesionales va ligado a formar “buenas personas”, expresión muy devaluada, pero que en su significado profundo es perfectamente explícita. Se entiende, pues, que un profesional es, antes que nada, una persona, que desea ser “buena persona”, que tiene determinadas creencias, principios y valores, y que vive en sociedad con otras semejantes. Una persona como ser racional, capaz de aprender y de reflexionar sobre sus propios actos, lo que la hace cada vez más responsable.

Desarrollar las competencias éticas, en el espacio universitario, permitirá acelerar la madurez personal y profesional, interiorizando determinadas pautas de pensamiento y evaluando su aplicación ante las situaciones a las que se enfrentará, ahora desconocidas.

Andrew Stark (1993), refiriéndose específicamente a los directivos de empresas, describe dos dificultades éticas a las que deben enfrentarse. Por un lado saber determinar la correcta acción en situaciones confusas, con opciones a veces enfrentadas y aparentemente correctas (“conflicts of right versus right” en palabras de Badacco citadas en el artículo de Stark). Por otro lado, situaciones en las que a pesar de ser conscientes del correcto curso de acción, las presiones de la organización o del entorno, pueden afectar a la decisión final.

Efectivamente, estas dos situaciones pueden acaecerle a todo profesional, por ello es conveniente dotarle de criterio para saber discernir el correcto curso de acción en cada caso y, por otro lado, proporcionar suficiente seguridad para ser fiel a las propias convicciones y a lo que la sociedad espera de él. Citando a Popper (2005), refiriéndose a la responsabilidad moral del científico, y en un contexto más extremo: “la libertad por la que debemos estar dispuestos a luchar es precisamente la libertad de resistir una orden cuyo cumplimiento sentimos como un acto criminal”.

4.1. ¿Por qué incorporar el tema de la ética en la Universidad?

Tratar de la ética, que para muchos es realmente una ciencia, en tanto combina la teoría y su puesta en práctica, es tratar del individuo y de su condición social. Las personas viven en sociedad, donde aprenden y se desarrollan profesionalmente, relacionándose en diferentes ámbitos (familiar, profesional, universitario, etc.) con otros semejantes. Puede, pues, considerarse la ética como un compromiso entre las personas y con la sociedad, referido a unos fines últimos de la persona, que en muchas ocasiones le trascienden.

La ética trata de la acción humana en libertad, es decir, solamente tiene sentido en su práctica, en los hechos. Sin embargo, existen una serie de principios inherentes a la condición humana, en los que se basan los sucesivos postulados que conforman el corpus teórico de la ética. De ese conocimiento, que indudablemente es posible transmitir y aprender, pueden afianzarse pautas de conducta que guíen nuestra acción. Ello implica crear hábitos, modos de razonar, criterios de decisión, práctica de las virtudes, y fidelidad a objetivos sociales, que estarán presentes en el futuro desempeño profesional. Y en la práctica, a través de la experiencia y la reflexión, se seguirá aprendiendo, pues solamente con los principios interiorizados es posible mejorar en esa línea.

Se han efectuado muchos estudios empíricos, publicados y documentados, en los que se pone de manifiesto el déficit de compromiso ético existente en los estudiantes y, al

mismo tiempo, el propio reconocimiento de su necesidad. Solamente a título de ejemplo puede citarse aquí el cuestionario efectuado a un total de 2.856 estudiantes, de 28 universidades de 23 diferentes estados en EEUU (Beltramini, 1984) cuyos resultados afirmaron el interés y necesidad de la formación ética en el ámbito de la empresa. Similares resultados se obtuvieron en un estudio efectuado con 2.196 estudiantes de la University of Southern Mississippi (Ruegger, 1992) en el que se analizaba el efecto del género y la edad entre los estudiantes de ética empresarial. Es de gran relevancia, también, el Informe Delors (1996), que aborda el “aprender a ser” y el “aprender a vivir juntos”.

Incluso hay instrumentos ya bien definidos, como los cuestionarios DIT (Defining Issues Test) y MJT, ambos con el objetivo de ponderar la competencia moral tal como fue definida por Kohlberg (Palacios et al., 2002).

Según la teoría del juicio moral elaborada por Kohlberg (1977), es posible el aprendizaje de valores y desarrollo del juicio moral durante toda la vida, aunque de forma más lenta cuanto mayor sea el individuo. Por ello, la etapa universitaria es fundamental y permite preparar el ejercicio profesional en una época en la que es más fácil el aprendizaje e interiorización de valores éticos.

Dado que reflexionamos en el ámbito universitario, su influencia debe motivar la mejora constante (profesional y personal), siendo la ética la dimensión que también permitirá evaluar nuestras acciones en base a su contexto. Aunque la ética no se aprende en cursos, ni por asistir a más cursos se es más ético, la Universidad tiene un compromiso con la sociedad, y dentro de él se inscribe su cometido de desarrollar y consolidar las competencias éticas, dado que en la vida profesional aparecerán controversias o dilemas ante los que deberá tomarse un curso de acción, con toda su complejidad.

Según el documento “Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: Visión y acción” (UNESCO, 1998) entre las misiones y funciones de la educación superior se encuentra “contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas”. Señala el mismo documento, en su Artículo 2, la “Función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva” referida a “los establecimientos de enseñanza superior, el personal y los estudiantes universitarios”.

En definitiva, y como afirmación contenida en este comunicado, la ética debe estar presente en todo el currículo, tanto personal como profesional.

5. Desarrollo de competencias éticas y literatura aplicable. Propuestas.

En este comunicado, se plantean tres propuestas, incorporándose una de ellas al estudio de las otras dos, en tanto que soporte científico.

En concreto, se pretende destacar el necesario impulso a las competencias éticas en la Universidad, de forma integrada en las restantes competencias, y el importante valor del ejemplo de los docentes como más valioso vehículo a tal fin. Para ello, y como apartado

previo, se propone la aplicación de gran parte de la literatura encuadrada en el apartado “business ethics”, que se considera aplicable a toda disciplina profesional, sirviendo de apoyo a la reflexión acerca de las dos restantes propuestas.

Las tres propuestas que se exploran en este comunicado, cuya evidencia se pretende abordar de forma implícita, dentro del contexto universitario orientado a la profesión, se resumen a continuación, desarrollándose en sucesivos capítulos específicos.

5.1. Propuesta 1ª – Aplicación de literatura “business ethics”.

En el texto se defiende la posibilidad de generalizar gran parte de la literatura de “business ethics” a todos los campos profesionales, para cuya praxis es fundamental la formación universitaria. Por ello, es posible aplicar literatura científica de “business ethics” al estudio del desarrollo de las competencias éticas, dado que solamente existe una ética. No hay éticas aplicadas con fines distintos a los que tiene cualquier individuo social.

Este planteamiento refuerza el estudio de las dos propuestas restantes, que también se apoyan en mucha de la citada literatura.

5.2. Propuesta 2ª - Desarrollo integral de competencias éticas.

La ética debe estar presente en todo el currículo, entendido éste como la totalidad de conocimientos, habilidades y valores de los estudios universitarios. El objetivo es la excelencia profesional y, por tanto, la académica. Definidas las competencias éticas y su crucial papel en el ejercicio de toda profesión, el comunicado plantea que su necesario desarrollo en el ámbito universitario, debe hacerse a través del desarrollo de las demás competencias profesionales.

Hay una sola ética, única, en los distintos espacios sociales donde nos movemos (profesionalmente, familiarmente, socialmente, políticamente). Por ello, las competencias éticas deben estar imbricadas en las demás competencias profesionales, siendo su formación, parte de las demás materias curriculares, no como asignatura aislada y autosuficiente académicamente.

En definitiva, dado que el contexto es el ámbito docente de la Universidad, tal indisoluble unión entre competencias, éticas y profesionales, se da a través de las materias de estudio. Y es en esas materias, que anticipan la práctica profesional, donde debe verse reflejada, con hábitos y decisiones, una determinada manera de actuar y de ser. Un planteamiento cercano al inicial juramento hipocrático.

5.3. Propuesta 3ª - El ejemplo de los docentes.

Dentro de la estructura docente en la Universidad, el ejemplo de quienes forman a los futuros profesionales, es la principal vía de transmisión de valores y, por tanto, del desarrollo de las competencias éticas.

Definir el perfil del formador tiene también influencia en determinar el perfil del alumno. En el docente está representada toda la complejidad del mundo profesional, siendo el portador, frente al discente, desde la madurez y con su experiencia, de los

conocimientos y valores que se transmiten, no solamente con su discurso sino también con su actuación.

6. Aplicación de la literatura “business ethics”.

Gran parte de la literatura referida a integrar la ética en un ámbito profesional, está ligada a la gestión empresarial (habitualmente “business ethics”), así como a los estudios de las escuelas de negocios.

Este trabajo propone generalizar gran parte del contenido de la literatura científica, incluida en “business ethics”, a toda práctica, profesional o técnica, y a todos los niveles, independientemente de la especialización. Por ello, se considera posible y pertinente la traslación de la mayoría de sus postulados a todo tipo de disciplina profesional y a los estudios universitarios de preparación a las mismas, como ámbitos de acción en los que es apropiado el estudio de la conducta humana.

Se han definido aquí las competencias éticas como transversales, es decir, comunes a todas las profesiones. Asimismo, se entiende que no existen diferentes éticas de la persona, ni tan sólo está claro que convivan diferentes éticas aplicadas. Tampoco hay éticas aplicadas con fines distintos a los que tiene cualquier individuo social. Aceptado, pues, que sólo existe una ética, vinculada a los fines últimos del individuo en sociedad, puede aplicarse a otras prácticas el conocimiento científico del “business ethics”, dado que, salvo ejemplos específicamente referidos a la concreta profesión de dirección de empresas, sus fundamentos son comunes a todas las personas, es decir, a todos los profesionales.

Vivimos en un marco social, donde cada persona interactúa con las demás, en todos los ámbitos. Por ello, las creencias, valores y principios, que pueda asumir en su actuación un “business manager” no pueden ser distintos de los que tenga otro profesional, incluso los demás integrantes de la misma organización (dejando aparte responsabilidades, cargo y estudios realizados). Se plantea, pues, desde el principio de “unidad ética”, que toda la extensa literatura existente puede ser aplicada con el máximo alcance posible, analizando contenidos y metodologías, al objeto de trasladarlas al ejercicio profesional y a la formación universitaria del mismo.

En cualquier caso, debe recordarse aquí como la aparición del concepto de “competencias”, con McClelland (1973), fue en el contexto de la empresa.

7. Las competencias éticas integradas en las demás competencias.

A partir de la clasificación instrumental asumida en este estudio, podemos considerar las competencias éticas como aquellas que ponen en relación con la sociedad y con el bien de la misma, el desempeño de todas las demás competencias profesionales.

Lo más habitual es basar la gestión de la conducta en códigos deontológicos o en literatura abstracta, que no siempre es fácil aplicar a situaciones profesionales concretas. Los conocimientos teóricos, el corpus cultural que sostiene la reflexión acerca de los hábitos de conducta, pueden derivarse de libros, publicaciones, clases, seminarios, conferencias, etc. Sin embargo, lo que importa no es solamente el conocimiento de la temática sino sobretudo su práctica, su presencia en todas las acciones del ser humano,

en toda actuación del profesional. La percepción de que un curso de acción es el correcto, lleva a su repetición y perfección, como hábitos que serán refractarios a caminos alternativos muchas veces indeseados.

Así pues, dada la pertenencia de la ética al ámbito de la acción, sus postulados son parte integral del desempeño profesional. Ello supone que la ética debe formar parte de las materias de estudio que preparan para la futura práctica profesional. Es decir, el desarrollo de las competencias éticas, en el ámbito universitario, no puede ser autónomo, como área independiente, especializada y de docencia separada, sino a través de las demás competencias profesionales, imbricadas en todas las materias curriculares. No tienen sentido unas sin las otras (somos la misma persona en todos los ámbitos donde nos relacionamos, con los mismos valores), y deberían ir unidas en todo momento. En definitiva, el principio de “unidad ética” apoya su indivisibilidad, dado que la ética no puede compartimentarse.

No basta con códigos de conducta, que simplemente son un compendio de normas que pueden generar un relativismo moral, sino que la dimensión ética debe incorporarse en el propio sistema de valores, y en el proceso de reflexión. Se puede ser brillante desde la teoría y actuar bajo incentivos perversos. La praxis es siempre la prueba de fuego para todos, tanto en lo que a capacidad de trasladar a la realidad los conocimientos adquiridos se refiere, como en la dotación de la necesaria seguridad en uno mismo (en nuestras ideas, en nuestro conocimiento, incluso en nuestra sinceridad ante la ignorancia de algo). El límite está en el propio individuo, personalmente y profesionalmente, así como también en la organización donde se opera como profesional o como estudiante.

En algunas organizaciones se han implementado códigos de conducta o “compliance programs”, que previenen conductas incorrectas, contemplando incluso penalizaciones. Pero parece más oportuno hacer converger los intereses personales con los de la organización, a fin de que cualquier acto esté siempre correlacionado, sin necesidad de recurrir a códigos. En este sentido, Sharp Payne (1994) ha desarrollado los denominados “Integrity Programs”, cuyo objetivo es “generar conductas responsables” en lugar de proponer la simple identidad con estándares externos.

En esa implicación entre competencias éticas y profesionales, deberán alinearse objetivos como entrenar la capacidad de detectar situaciones de conflicto y las facultades precisas para afrontarlas con seriedad y prudencia, con honestidad y transparencia; fomentar una actitud abierta ante los demás y la tolerancia ante diferencias de enfoque, sin por ello renunciar al diálogo; influir en los comportamientos de los futuros profesionales, y en la propia dinámica como estudiantes; desarrollar las virtudes y muy especialmente la de la prudencia, como criterio que guíe toda reflexión previa a la acción.

Y todo ello afrontando el problema formativo de que, siendo posible la asunción interna de las competencias éticas, no siempre puede someterse a la práctica del entorno profesional donde actuar conforme a lo aprendido. Tal dificultad es común al aprendizaje de todas las demás competencias profesionales, pudiendo introducirse metodologías activas en la docencia (discusiones, prácticas, debates, casos, role plays, etc.).

De la teoría se llega a la práctica y de la propia práctica (experiencia) se pueden inferir nuevos conocimientos (aprendizaje). En definitiva, convivirán enseñanzas explícitas, con un objetivo claro y otras que se absorben a través del descubrimiento y de su interacción con la realidad. Puede ser conveniente, sin embargo, periodificar la intensidad de esa interrelación entre competencias, siendo recomendable plantear activamente las cuestiones éticas cuando los alumnos disponen de un cierto conocimiento de las materias funcionales (Pamental, 1989).

7.1. Objeciones.

Hay, ciertamente, opiniones críticas en cuanto a incorporar la ética en la enseñanza. Sin embargo, como sugiere Bishop (1992), no debería impedirse a los alumnos la opción de mejorar su formación ética. El mismo Bishop (1992) presenta una lista de doce puntos a favor del desarrollo de la formación ética, entre los que resulta concluyente el último: “Teach ethics, rather than preach ethics”.

Puede existir una tendencia relativista que, aún aceptando la necesidad de implicar la dimensión ética en las materias curriculares, plantee que ello es imposible en algunas de ellas, más específicamente abstractas, como por ejemplo pueden ser las matemáticas, en tanto se consideran ajenas a una práctica profesional directa. Pero ello no es exactamente así, tanto tácitamente como explícitamente.

Tácitamente, ninguna temática, profesional o científica, tiene sentido en sí misma y mucho menos en el ámbito docente, donde se integra en un currículo. El progreso de las disciplinas del conocimiento está comprometido con la motivación de mejora, casi siempre dentro de una comunidad científica, que bebe de los descubrimientos que otros han aportado y contribuye con los nuevos conocimientos a la sociedad, para su beneficio inmediato o contribuyendo a su evolución. El conocimiento es un proceso acumulativo, en el que cada fase anterior sirve de base a la posterior. Ello es también parte del compromiso social de quien trabaja en el conocimiento puro, fiel a la verdad y casi siempre con disciplina metodológica. En el ámbito docente, obviamente se produce también la transmisión de conocimiento, para su dominio por otros, deseando convertir en “pares” a quien son alumnos en ese momento.

Explícitamente, ningún saber es absolutamente abstracto o sin aplicación directa. Al contrario, el conocimiento y la práctica del mismo es siempre un compendio de diferentes disciplinas. La aparente inocuidad de la ciencia matemática, es muchas veces el colaborador necesario de decisiones que van contra la virtud o el bien común. En muchas ocasiones, la frialdad de los números, de las estadísticas, llevan a optar por opciones que priorizan resultados respecto de perjuicios, con su respectivo coste social. En definitiva, no puede contextualizarse ninguna materia sino es colaborando interdisciplinariamente con otras, en la obtención de resultados. Así, las matemáticas, como ciencia pura que ha servido aquí de ejemplo, son parte fundamental de mucha labor profesional y de muchas invenciones, en las que están absolutamente comprometidas las convicciones éticas.

8. El valor del ejemplo. Los formadores.

Los profesionales docentes tienen una gran responsabilidad, como transmisores de unos valores sociales, en los que ellos mismos se reconocen, priorizando el bien de sus

alumnos antes que el propio provecho. La docencia se entiende, desde esta perspectiva, absolutamente comprometida con una manera de hacer y con una manera de ser, que debe impregnar todas las materias, en tanto éstas forman parte de la práctica profesional futura de quien hoy está en las aulas.

Todos transmitimos o afianzamos valores con nuestras actuaciones, sea cual sea el ámbito en el que nos encontremos. Ello exige ser conscientes de que siempre, todos, trasladamos un ejemplo, un modelo (aunque sea involuntariamente, incluso con la inacción), debiendo ser conocedores del efecto que nuestras acciones tienen sobre los demás, así como del que tienen en nosotros mismos, lo que también es aplicable, muy especialmente, en el caso de los docentes y en su ejemplo.

Lo que puede aprenderse, puede enseñarse, y la mejor enseñanza es, sin duda alguna, el ejemplo, el modelo de quien transmite el saber. Dentro de la estructura docente en la Universidad, el ejemplo de quienes forman a los futuros profesionales, es la principal vía de transmisión de valores y, por tanto, del desarrollo de las competencias éticas, no solamente con su discurso sino también con su actuación. De hecho, el ejemplo es condición necesaria para la autoridad y para la capacidad de influencia en otras personas (Pérez López, 1993).

La calidad ética de los docentes es, pues, fundamental si se pretende formar buenos profesionales, sensibles a la realidad en la que se actúa. No es suficiente con que la Universidad disponga de excelentes expertos en su materia, que trasladan sus conocimientos y experiencia, sino que éstos deberían ser capaces de inscribir aquella dentro de lo que puede convenirse que es la buena práctica, la dimensión ética del futuro desempeño profesional. El desarrollo de competencias éticas, se apoyará en aquel que las tiene incorporadas en su práctica profesional, o junto a quien también las desarrolla activamente, en el espacio de relación que promueve su condición de docente.

Eventualmente, puede ser un objetivo que todas las personas docentes (el claustro de profesores) transmitan los mismos valores, aunque puedan haber diferencias en algunos aspectos, atendiendo a sus diferentes currículos (culturales, creencias, etc.), en un sistema universitario cada vez más universal. Si la ética trata de la acción humana en libertad, el respeto a diferentes puntos de vista será pues, no solamente el ambiente en el que se trabaja en clase, sino también parte integral de la relación entre diferentes profesores, con el mismo objetivo de formar los mejores profesionales para el futuro de la sociedad. Las diferencias, conviviendo desde el respeto, serán siempre enriquecedoras, siendo preciso el autoconvencimiento de que ese compromiso ético debe hacerse explícito ante los alumnos.

No debe obviarse el hecho de que la actividad docente está imbuida de motivación trascendente (Pérez López, 1991, 1993), lo que significa primar el resultado a medio plazo desde el éxito del alumno, antes que la propia brillantez como docente (que sólo tiene sentido a través de aquél).

Si antes, en este texto, se ha afirmado que un buen profesional es una buena persona, puede trasladarse la misma condición a quien es un buen docente. Y quien se reconoce a sí mismo como buena persona es quien desea siempre el bien de otro (no es suficiente con evitar o no desear el mal). Buen docente será, pues, en este contexto, un docente ético, que al igual que sus alumnos, sigue desarrollando sus competencias éticas en

todos los ámbitos de su práctica profesional, incluida la Universidad. Es pues, en el contexto de la “unidad ética” donde comparten el mismo estímulo de mejora, tanto docentes como futuros profesionales en formación.

En consecuencia, el valor del ejemplo por parte del maestro se transmitirá a la organización, siendo la propia Universidad un modelo, en su búsqueda de la excelencia como institución vinculada a la sociedad, que le ha encomendado el servicio de formar a sus futuros profesionales, también desde la perspectiva de la ética.

8.1. Formadores y liderazgo.

Dada la función de transmisor de unos valores, no sólo desde el traspaso de conocimientos sino también desde el propio ejemplo, el papel del formador, además de sus cualidades pedagógicas y el conocimiento de la materia que imparte, puede asimilarse al liderazgo de un grupo humano. El docente, en su dimensión de transmisor de unos valores inherentes a una manera de actuar profesionalmente, tiene capacidad y deseo de influir, positivamente, en sus alumnos, en pos del mayor éxito profesional y personal de aquéllos.

Fue Chester Barnard (1959) quien manifestó que el liderazgo se compone de una dimensión técnica y otra ética. Y esa es una definición que interesa a este texto, pues aglutina la relación indisoluble, que se ha expuesto, entre competencias profesionales y éticas. Según Argandoña (2002), el liderazgo también transmite las competencias, a través de la confianza que otros tienen en él, ya sea por desear hacer las cosas como se le indican (competencia profesional) o porque son conscientes de que el líder busca lo mejor para la organización (competencia moral según denominación literal en el artículo).

El líder intenta mantener la unidad de la organización, desarrolla el sentido de responsabilidad del equipo de gente con el que colabora, y les enseña a valorar sus acciones en cuanto éstas afectan a otras personas (Pérez López, 1993)

En resumen, un formador puede ejercer en sus alumnos un liderazgo relacional y un liderazgo servidor. El liderazgo relacional está basado en las relaciones de influencia que el líder ejerce en sus colaboradores y viceversa, con un auténtico intercambio entre las dos partes, aunque la influencia de cada una sea desigual (Bass, 1985). El liderazgo servidor procura hacer crecer a las personas a las que sirve (Greenleaf, 1977), ayudando a sus seguidores a desarrollar sus propios valores. Esta doble vocación, de compartir valores (relacionada con la unidad ética) y, al mismo tiempo, dar confianza para que otros desarrollen los suyos propios (relacionada con la libertad humana), es lo que permite entender las relaciones entre docentes y discentes como una entidad social, basada en el respeto y la tolerancia.

9. Discusión y conclusiones.

La Universidad puede (y “debe”, según los argumentos de este comunicado) formar profesionales que asuman el mayor grado posible de responsabilidad, consecuentes con sus ideas y principios. En definitiva un ejercicio de la profesión, incorporando una “estrategia de integridad” (Sharp, 1994).

Una vez alineada la Universidad con una “estrategia de integridad”, puede edificarse la necesaria “infraestructura ética” en la que sustentar el desarrollo de las competencias éticas. Dicha infraestructura, visible a quienes deseen conocerla, deberá dotarse de compromiso pedagógico, de medios físicos y, sobretodo, de un equipo docente capaz de transmitir valores, con el ejemplo y el compromiso. Tal infraestructura, desde un marco de acción humana en libertad, asegura respetar y preservar las ideas del alumno, promoviendo un clima de tolerancia.

La propia Universidad aprende de su práctica, instrumentando mecanismos de información, que permitan reflexionar y mejorar. Para ello es fundamental conocer la opinión de alumnos o iguales, al objeto de elevar la excelencia formativa del centro, que fundamentalmente depende de quienes lo integran. Asimismo la transferencia de valores y competencias de los docentes a la propia Institución, dotará a ésta de personalidad propia ante su entorno.

Aspectos formales como la organización, el orden, la limpieza, la puntualidad, etc., y otros más interiorizados como el respeto al alumno, el máximo interés en formar, la justicia en la evaluación, la lealtad, el valor del esfuerzo, etc., serán consecuencia del compromiso asumido por la Universidad y por quienes la componen, que sin duda influirán en la práctica del futuro profesional. Serán contrarias a la correcta actuación, y sin duda incongruentes con el propósito de desarrollar competencias éticas, crear expectativas que no se cumplen (generando aprendizaje negativo, desánimo y descompromiso de los alumnos).

La Universidad es responsable, pues, de reclutar a los más capaces profesores y de dotarles de una formación continua así como de actuar en la integración de valores entre la Institución y quienes la componen (y la representan ante los alumnos). Por ello, es necesario que el claustro incorpore esa dimensión en su actuación, con motivaciones trascendentes (Pérez López, 1991, 1993), y apoyarla en todo momento.

La idea que vertebra los argumentos que soportan las propuestas de este comunicado, se basa en el principio de “unidad ética”. Integrar competencias éticas y profesionales, no pudiendo existir en la práctica docente unas sin las otras, así como compartir unos mismos principios entre docentes y discentes, constituye la base de un compromiso ético de la Universidad y, por tanto, con la sociedad a través de los futuros profesionales que forma en sus instalaciones.

Existiendo una sola y única ética, ésta es la que comparten docentes y discentes, por lo que ambos se refuerzan en su contacto diario en el ámbito académico universitario, siendo unos el ejemplo de otros que, a su vez, con su aprendizaje y acción, refuerzan el compromiso de los primeros. Asimismo, la misma “unidad ética”, se da en las diferentes disciplinas profesionales, por lo que es posible destinar el más desarrollado soporte científico de unas en beneficio del progreso de otras. Por último, dado que la misma “unidad ética” se da en todos los espacios de acción humana (familiar, profesional, cívico, etc.), y que no existe una diferenciación entre ámbito público o privado, no cabe separación posible de las competencias éticas respecto de las restantes competencias profesionales.

Así pues, basado en el principio de “unidad ética”, es posible plantear el alineamiento entre diferentes competencias, así como entre docentes y discentes, que a su vez

confluyen en el compromiso ético de la Institución universitaria, donde todo ello tiene lugar. La Universidad, como espacio de conocimiento y aprendizaje, es también un ámbito de relación donde las personas comparten sus valores e ideales, que como Institución asume en su continuo desarrollo.

Desde lo expuesto en el comunicado, la Universidad puede entenderse como organización ética, comprometida con las personas que la integran (docentes, discentes, colaboradores) y con la sociedad de la que forma parte. Asimismo, la Universidad como “unidad ética” dinámica, evoluciona a través del progreso de todas las personas que la integran, lo que se concreta en el desarrollo de las competencias de aquéllas que inciden directamente en ella como Institución.

De todo ello, se deriva la relación del alumno con la Universidad, como vínculo hacia el futuro desempeño profesional, entendida ésta como Institución en la que confluyen valores y creencias que le dan sentido, que aglutina conocimientos a través de sus formadores, y que en sí misma constituye un ejemplo. Tal proceso refuerza y da credibilidad al desarrollo de las competencias éticas, de forma indisoluble con las restantes competencias profesionales, que se integran a través de la docencia y desde el ejemplo de los formadores.

Referencias.

Argandoña, A. (2002) Conferencia de clausura pronunciada en la X Conferencia Anual de Ética, Economía y Dirección. Madrid, 14 Junio 2002. Reproducido en el documento “Ética y responsabilidad social de la empresa: ¿Cuáles son los retos?” IESE Occasional Paper OP nº 03/9 Enero, 2003.

Barnard, Chester (Irving) (1959) Las funciones de los elementos dirigentes, *Colección Estudios de Administración, Instituto de Estudios Políticos*, Madrid, 1959. (Original Barnard, C.I., “The functions of the Executive”, 1938).

Bass, B.M. (1985) Leadership and Performance beyond Expectations, *Free Press*, New York, 1985.

Beltramini, RF; Peterson, RA; Kozmetsky, G. (1984) “Concerns of college-students regarding business ethics”, *Journal of Business Ethics*, 3 (3): pp. 195-200 1984.

Bishop, T. R. (1992) "Integrating business ethics into an undergraduate curriculum", *Journal of Business Ethics*, 11 (4): pp. 291-299 Apr 1992.

Boyatzis, R. E. (1982) The Competent Manager: A Model for Effective Performance. *John Wiley*, 1982 , Londres.

Chinchilla, M. y García, P. (2001): “Estudio sobre competencias directivas”, *Papers de Formació Municipal*, número 79, Diputació de Barcelona, disponible en: <http://www.diba.es/fl/fitxers/pfm-079esp.pdf> consultado el 10 de Junio de 2009.

Delors, J. (1996) La Educación Encierra un Tesoro. *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana, 1996.

Flanagan, J. (1954) The critical incident technique. *Psychological Bulletin, American Institute for Research and University Pittsburgh*, vol.5, nº 4, pp. 327-358. 1954.

Greenleaf, R. (1977) Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and greatness, *Paulist Press*, Mahwah, 1977.

- Kohlberg, L. (1987) "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral", *Jordán, J. A. y Santolaria, F.F. (editores): La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona, PPU, 1987, pp. 85-114.
- McClelland, D. C. (1973) "Testing for Competencies rather than intelligence", *American Psychologist*, número 28, pp. 1-14, 1973.
- Palacios, S., Palacios M.B., Ruiz, S. (2002) Nuevas formas de medir el desarrollo sociomoral *Revista de Psicodidáctica*, 2002 nº 014 Universidad del País Vasco, Vitoria-Gasteiz, España.
- Pamental, G. S. (1989) "The course in business ethics: Can it work?", *Journal of Business Ethics*, 8 (7): pp. 547-551 Jul 1989.
- Pérez López, J. A. (1991) Teoría de la acción humana en las organizaciones. La acción personal. *Ediciones Rialp SA*, Madrid 1991.
- Pérez López, J. A., (1993) Fundamentos de la dirección de empresas. *Ediciones Rialp SA*, Madrid 1993.
- Popper, Karl R. (2005) El mito del marco común. En defensa de la ciencia y la racionalidad. *Ediciones Paidós Ibérica S.A. Colección Surcos 8*. 1ª Edición 1997 Original en inglés 1994 (The myth of the framework. In defense of science and rationality).
- Prahalad, G.; Hamel, G. (1990) The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*. v.90, n.3 pp. 79-91. 1990.
- Proyecto Tuning (2003) Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto. 2003.
- RAE (2001) Diccionario de la Lengua española. Real Academia Española (RAE). Vigésima Segunda Edición, 2001. *Editorial Espasa Calpe, SA*.
- Raven, John. (1984) Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. London *H.K.. Lewis & Co*, 1984.
- Ruegger, D; King, EW. (1992) A study of the effect of age and gender upon student business ethics *Journal of Business Ethics*, 11 (3): pp. 179-186 Mar 1992.
- Sharp Paine, L. (1994) Managing the Organizational Integrity. *Harvard Business Review* Mar-Apr 1994.
- Stark, Andrew. (1993) Whats the Matter with Business Ethics. *Harvard Business Review* 71 (3): 38-& May-Jun 1993.
- Trevino, L. K. (1992), "Moral reasoning and business ethics: Implications for research, education, and management". *Journal of Business Ethics*, 11 (5-6): pp. 445-459 May 1992.
- UNESCO, 1998 United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Consultado el 25 de Mayo de 2009 en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm